

# SENTIDO DE LA «INTRODUCCION A LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION» EN LOS PLANES DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

Por JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ DIÉGUEZ

Los planes de estudio en las Divisiones de Filosofía y Ciencias de la Educación presentan una disciplina, controvertida en su planteamiento, pero fundamental desde varias perspectivas: la «Introducción a las Ciencias de la Educación». Ciertamente que se concreta con una determinación restrictiva en la mayor parte de los casos: introducción empírica.

La controversia queda en parte limitada, pero no pierde toda su fuerza dado la serie de perspectivas que pueden ofrecerse incluso así.

El carácter fundamental lo cobra desde el momento que supone la primera toma de contacto con los contenidos específicamente pedagógicos para un amplio número de alumnos cuya orientación profesional básica será la enseñanza o tareas concomitantes con ella.

De aquí que piense que esta serie de reflexiones y «pruebas» puedan tener, en el momento presente, un interés para los estudiosos de la educación como problema.

# 1. ¿CIENCIA DE LA EDUCACIÓN O CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN?

La reacción lógica a los múltiples ataques que en sus orígenes tuvo la Pedagogía como ciencia provocó un afán cientifista demostrando por el rigor seguido en los módulos deductivos. Quizá este afán por cubrir de boato científico a la Ciencia de la Educación llevó en sí el germen de su alejamiento de la realidad operante del hecho educativo, y obligó a entrar en campos más transcendentales y, a veces, menos eficaces.

La cientificidad de la Pedagogía arranca de Herbart. Al postular una ciencia informada por la Filosofía Práctica y la Psicología, estaba mucho más cerca de la actual Tecnología de la Educación que de la Pedagogía General actual. Es curioso constatar que su *Bosquejo para un curso de Pedagogía*<sup>1</sup>, pese a suponer en los alumnos a los que iba dirigida unos conocimientos de Psicología y Ética, dedica sólo 27 páginas de su total a estos problemas, y el resto, hasta 276, a problemas que, indudablemente, tendrían más cabida en la actual Organización Escolar y Didáctica.

Por otra parte, es altamente significativo el vigor que su teoría de los «grados formales» tomó tras él<sup>2</sup>.

Los planteamientos especulativos desarraigados de la realidad fueron así en gran manera reacción a las críticas acerca de

<sup>1</sup> HERBART, J. F., *Bosquejo para un curso de Pedagogía*, Ed. La Lectura, Madrid, s.a.

<sup>2</sup> Sobre estos aspectos puede consultarse:

— HERBART, J. F., *Pedagogía general, derivada del fin de la educación*, Ed. La Lectura, Madrid, s.a., con el valioso «Prólogo», obra de J. Ortega y Gasset.

— BELLERATE, B. M., «Introduzione allo Studio di J. F. Herbart», en *Orientamenti Pedagogici* n.º 6, 1962, págs. 966-995.

— PETRUZZELLIS, N., *La pedagogía herbartiana*, Ed. Dante Alighieri, Roma, 1935.

— BELLERATE, B. M., *La Pedagogía en J. F. Herbart*, Università Salesiana, Roma, 1970.

la científicidad, de las cuales no son las más pequeñas ni menos significativas las de Unamuno y Ribera<sup>3</sup>.

Este problema de la científicidad de la Pedagogía está, en los momentos actuales, claramente superado.

Sin embargo, creo necesario hacer patente un problema más concreto. La definición, aceptada universalmente de la Pedagogía como Ciencia de la Educación, parece suponer una cierta contradicción con unas Ciencias de la Educación.

¿Cabe convertir una «Introducción a las Ciencias de la Educación» en una «Introducción a la Pedagogía»? ¿Es lícito resolver unas «Ciencias de la Educación» en la clásica «Ciencia de la Educación»?

Podría parecer, por lo que acabo de exponer unas líneas más atrás, que acepto y hago mía tal reducción. Pero su utilización ha sido motivada tan sólo por la posible generalización de la científicidad de una «Ciencia» a unas «Ciencias».

La consideración de «Ciencias de la Educación» puede señalarse históricamente en los comienzos de este siglo, justo cuando comienza con Binet en la Psicología Experimental y su aplicación al aprendizaje de la aritmética, y sobre todo, con Lay, Meumman, Buyse y Claparede<sup>4</sup>.

La escisión de una Pedagogía Racional y una Pedagogía Experimental, con una exclusiva individualización por el método podría llevarnos o a una independización excesiva de espe-

---

<sup>3</sup> De Unamuno merece especial mención su *Amor y Pedagogía*, y aún más los *Apuntes para un tratado de Cocotología*, incisivos, hirientes y, fuerza es reconocerlo, en gran parte acertados. Ambos están editados conjuntamente en Espasa-Calpe, Madrid, 1964.

Julían Ribera publicó en 1910 dos volúmenes, desequilibrados en su conjunto, con aciertos parciales, titulados *La superstición pedagógica*, Madrid, 1910.

<sup>4</sup> Considérense:

— BINET, A., y HENRY, V., *La fatigue intellectuelle*, París, 1898.

— LAY, W. A., *Pedagogía Experimental*, Ed. Labor, Barcelona, 1928.

— MEUMMAN, E., *Compendio de Pedagogía Experimental*, Losada, Buenos Aires, 1947.

— CLAPAREDE, E., *Psicología del niño y Pedagogía Experimental*, Ed. Continental, México, s.a.

— BUYSE, R., *L'Experimentation en Pédagogie*, Lamartin, Bruselas, 1935.

cialización en materias tales como una «Pedagogía del content analysis», caracterizada por la utilización de tal técnica de investigación aplicada a la ciencia educativa, o a sintetizar en una «Pedagogía Analógica» aspectos tan distintos de la investigación educativa como la llamada «Pedagogía Comparada» y la «Pedagogía Cibernética», ya que esta última utiliza los modelos de información, y aquélla el análisis analógico de las corrientes educativas.

La multiplicidad de segundas denominaciones en la Pedagogía (Pedagogía Experimental, Diferencial, Racional, Comparada, Cibernética, Vocacional, Industrial, etc.) nos hace pensar en la necesidad de revisar el esquema de la Pedagogía como ciencia única y unitaria de la educación.

Pero sobre esta individualización, sea por el objeto material, el objeto formal o el método de las disciplinas pedagógicas, surge un nuevo condicionante en los momentos actuales.

Se ha llamado a la Cibernética por su carácter interdisciplinario «puente entre las ciencias». Este concepto de «ciencias-puente», que enriquecen la trama de otras disciplinas al introducir en su estructura convergente hacia un punto unas nuevas dimensiones de contacto más inmediato, y que facilita el sentido de sinergismo que manejan H. Kahn y A. J. Wiener<sup>5</sup> no sólo es aplicable a la Cibernética. Dinámica de Grupos, Teoría de la Organización, Biónica, etc., son campos del saber científico que conectan entre sí disciplinas en principio casi irreductibles. Las aplicaciones de Rene la Borderie de la Semiología a la educación, los estudios sobre comunicación publicitaria<sup>6</sup> son

---

<sup>5</sup> KAHN, H., y WIENER, A. J., «El año 2000», *Rev. de Occidente*, Madrid, 1969, pág. 109.

<sup>6</sup> En esta dirección se mueven las investigaciones que se desarrollan en el C.R.D.P. de Burdeos, dirigidas por La Borderie. Señalo como más interesantes: — LA BORDERIE, R., *Propositions pour une nouvelle technologie educativa*, C.R.D.P., Burdeos, 1971.

— RENAUDIE, R., *Audio-visual et Pedagogie Pratique*, C.R.D.P., Burdeos, sin año.

También puede considerarse: RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L., y cols., *Publicidad y enseñanza*, Universidad de Salamanca, 1973.



también dimensiones nuevas abiertas a la estructuración interdisciplinaria, y que abogan por una perspectiva abierta de las «ciencias de la educación».

Ahora bien, esta estructura abierta no hace más que ampliar el horizonte de las dimensiones de la problemática educativa en general. No supone destruir la consideración unitaria de la Pedagogía como ciencia de la educación, sino dar su lugar correcto a todos los distintos problemas que se englobaban en ella, con una falta de coherencia total en no pocas ocasiones. Puede servir como ejemplo de este aserto la consideración de dos publicaciones que difieren profundamente en su enfoque.

Varón de Lattóor publica en 1900, en la imprenta de Felipe Marqués de Madrid, un libro titulado así: *Filosofía de la Educación o Pedagogía Fundamental, Educación Nacional*.

El incoherente título da paso a una obra que consta de dos partes: una primera de carácter psicologicista, con referencias continuas a la problemática educativa, y la segunda, que consta de cuatro «ilustraciones», en las que incluye temas tan dispares como el valor educativo de la gimnasia, la educación de sordomudos y ciegos, los sistemas docentes, y las condiciones materiales del aula. El contenido, pese a apreciaciones interesantes, a normas perfectamente encuadradas en su contexto, peca de absoluta falta de unidad en su objeto formal.

*La ciencia de la educación*, de Demoor y Jonckheere<sup>7</sup>, tratado de Pedagogía según los autores, dedica 321 páginas a estudios puramente biológicos, 87 a temas psicológicos y algo más del centenar a aspectos escolares organizativos.

¿Qué razón explica esta dispersión? Dos factores, desde mi punto de vista.

De una parte, la esquematización herbatiana, que si bien fue el comienzo de una racional apoyatura, en el contexto de su época, sin embargo no se puede pretender mantener como esquema a completar con rellenos de otras disciplinas.

---

<sup>7</sup> DEMOOR, J., y JONCKHEERE, T., *La Ciencia de la Educación*, Ed. La Lectura, Madrid, s.a.

Por otro lado, el desarrollo de las ciencias y las técnicas de actuación sobre lo humano, en el presente siglo principalmente, han provocado la dispersión y al tiempo un enriquecimiento de los contenidos científicos sobre la educación.

La visión que aúne ambos aspectos necesita una coherencia poco usual. Este sentido profundamente unitario lo proporciona, por ejemplo, el esquema clasificatorio de García Hoz. El análisis como primera vía de acceso, y la síntesis como reunificación, le llevan a estructurar según esta doble vía las disciplinas pedagógicas<sup>8</sup>.

El carácter interdisciplinar de la ciencia actual me hizo pensar en la necesidad de alguna vía de integración de las dispares facetas del fenómeno educativo.

## 2. UNA PROPUESTA INICIAL

Para ello, como media inicial, comencé por buscar una estructuración y articulación de las áreas de estudio del fenómeno educativo, que podría expresarse así:

### 1. *Marco de referencia del fenómeno educativo*

En él habrían de incluirse aquellas disciplinas que proporcionen una base contextual al proceso educativo. En gran parte coincide con lo que, en una visión clásica, se conocía como «disciplinas fundamentales». Sin embargo, mi enfoque no iba por la vía de la importancia, sino de la ayuda que proporcionan en tanto en cuanto delimitan el campo e incluso, en casos, la modalidad del influjo educativo.

En este grupo podrían incluirse materias que hacen referencia a una visión integral del campo en el que se desarrolla

---

<sup>8</sup> GARCÍA HOZ, V., *Principios de Pedagogía Sistemática*, Rialp, Madrid, 1960, páginas 38 y 55.

la educación (Filosofía, Teología), del sujeto del proceso educativo (Psicología), de la relación entre ambos (Antropología) del dinamismo e interacción hombre-medio (Sociología, Economía), etcétera.

Como disciplinas-clave, sin sentido de exclusión podríamos así indicar :

- 1.1. Teología.
- 1.2. Filosofía.
- 1.3. Sociología.
- 1.4. Psicología.
- 1.5. Economía.
- 1.6. Antropología.

Este marco de referencia contornea el terreno en el que habría de desarrollarse de forma específica el hecho educativo.

## 2. *Disciplinas específicamente educativas*

Entre ellas, y con sentido total y absoluto, quizá tan sólo cabría considerar una Pedagogía, como disciplina integradora de todos los elementos, dinamisismos y fines del proceso educativo, una Didáctica, como vía de comunicación, como exploración de las posibilidades de actuación comunicativa, y una Organización Escolar, como concreción operativa de la necesaria adecuación de los elementos esenciales de la variable enseñanza para favorecer tal proceso.

Sin embargo, la progresiva tecnificación de la política educativa, y la también progresiva independencia de las decisiones a nivel gerencial en cuestiones de planes y sistemas educativos, han provocado un rápido crecimiento de una Planificación Escolar como materia sustantiva.

De igual manera, la integración de elementos estructurales, que podrían ser considerados objeto de estudio de la Organización Escolar, en el proceso comunicativo en sí, aspecto predominantemente didáctico, junto con las innovaciones en el área

educacional, han dado pie a una serie de estudios que contribuyen a la rápida consolidación de una Tecnología de la Educación, con gran paralelo con la Pedagogía Cibernética de Frank. Si bien la diferencia es patente, podríamos para nuestra finalidad sintetizar ambas en una Tecnología de la Educación comprensiva de ambas tendencias.

La Pedagogía, así considerada, subsumirá en una sola línea los aportes experimentales, los resultados de la deducción filosófica, los datos del método comparatista, etc.

Por otra parte, la búsqueda y elaboración de información sobre el hecho educativo daría lugar a una nueva forma de ciencia de la educación: la Historia de la Educación, que integraría una historia de las ideas pedagógicas y de los hechos de intencionalidad educadora.

Así el núcleo de disciplinas específicamente educativas estaría constituido por:

- 2.1. Pedagogía.
- 2.2. Organización Escolar.
- 2.3. Didáctica.
- 2.4. Historia de la Educación.
- 2.5. Tecnología de la Educación.
- 2.6. Planificación Educativa o Escolar.

### 3. *Sectores de aplicación*

El marco de referencia del proceso que estudiamos delimita el terreno objeto de nuestro estudio. Pero tal marco de referencia, en sí y por sí, es totalmente neutro en principio.

La toma de conciencia educativa en estas áreas provoca una disposición, una cierta convexidad que encauza sus consideraciones hacia lo pedagógico. Como consecuencia de esta «convexidad», surgen una serie de sectores intermediarios entre cada elemento que delimita el campo —y que, como límite, no es



campo propio— y el área educacional. Es la característica que revisten la Filosofía de la Educación, la Psicología Pedagógica, la Sociología de la Educación, la Economía de la Educación y la Política Escolar, si bien esta última, la Política en sí, no haya sido considerada marco de referencia.

La Didáctica Especial se encuentra orientada al marco de referencia más amplio del contexto cultural, y su vertiente didáctica queda amparada por la Didáctica General. Y la Pedagogía Diferencial, por sus prolijas interconexiones en el campo educativo, así como por su enorme conexión con la Psicología, si bien rompe la estrecha unidad de este grupo, parece también lógico que sea incluido aquí.

Así, el núcleo de «sectores de aplicación» quedaría formado por las siguientes materias:

- 3.1. Filosofía de la Educación.
- 3.2. Psicología de la Educación.
- 3.3. Sociología de la Educación.
- 3.4. Economía de la Educación.
- 3.5. Didáctica Especial.
- 3.6. Pedagogía Diferencial.
- 3.7. Teología de la Educación.

#### 4. *Sectores parcelarios*

La consideración de aspectos parciales, con suficiente entidad para constituir una función con carácter autónomo, o un procedimiento diferenciado de actuación con sentido educativo provoca la aparición de disciplinas diferenciadas por la entidad de su contenido, aunque éste puede ser considerado como parte integrante del todo educativo, o de algunas de las áreas más concretas de él derivadas.

Tal ocurre, por ejemplo, con la Dirección y Supervisión Escolar que cabría ser considerada como derivación de la Orga-

nización Escolar, y la Orientación Escolar, fase importante en un proceso de personalización e individualización didáctica.

Este núcleo quedaría así formado por:

4.1. Orientación Escolar.

4.2. Dirección y Supervisión Escolar.

## 5. *Disciplinas paralelas*

Toda una gama de disciplinas diversas, en principio no asimilables a las educativas, se encuentran en una línea que podría resultar útil a las Ciencias de la Educación. Las razones pueden ser muy variadas, y de hecho lo son. Tales disciplinas, así como las razones que motivan su inclusión, son las siguientes:

5.1. *Cibernética*. Los esquemas de comunicación, el análisis y estudio de la información, etc., así como su carácter de «ciencia puente» hace que interese la consideración desde su perspectiva de los efectos educativos.

5.2. *Psicología Social*. La importancia de la comunicación intergrupos e intragrupos, así como las técnicas puestas a punto por la Dinámica de Grupos, hacen de esta materia una base de experiencias no despreciable.

5.3. *Organización de Empresas*, como estudio de la «maximación» del rendimiento en cualquier tipo de estructura con similitudes ya ampliamente consideradas con distintas ciencias de la educación.

Desde luego, no pretendo que este esquema sea exhaustivo. Es una anticipación, perfectible en muchos aspectos, e incluso con omisiones no despreciables. Pero el objetivo que pretendía era conseguir fundamentalmente una muestra amplia y representativa de todas las posibles áreas de estudio, para proceder a una reestructuración posterior mediante técnicas discriminativas.

	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	2.1	2.2	2.3
1.1. Teología ... ..	3	3	0	0	0	3	2	0	0
1.2. Filosofía ... ..	3	3	1	1	0	3	3	0	0
1.3. Sociología ... ..	0	1	3	2	3	2	2	1	1
1.4. Psicología ... ..	0	1	2	3	1	3	3	1	2
1.5. Economía ... ..	0	0	3	1	3	2	1	1	0
1.6. Antropología ... ..	3	3	2	3	2	3	2	0	0
2.1. Pedagogía ... ..	2	3	2	3	1	2	3	1	2
2.2. Organización Escolar ... ..	0	0	1	1	1	0	1	3	2
2.3. Didáctica ... ..	0	0	1	2	0	0	2	2	3
2.4. Historia de la Educación ...	2	2	2	0	1	2	3	1	0
2.5. Tecnología de la Educación.	0	0	0	2	1	0	1	3	3
2.6. Planificación Escolar... ..	0	0	2	0	2	0	1	3	1
3.1. Filosofía de la Educación ...	3	3	1	1	0	3	3	0	0
3.2. Psicología de la Educación.	0	0	0	3	0	2	1	2	3
3.3. Sociología de la Educación.	0	0	3	1	2	1	2	2	1
3.4. Economía de la Educación.	0	0	3	1	3	1	1	2	0
3.5. Didáctica Especial ... ..	0	0	0	2	0	0	1	2	3
3.6. Pedagogía Diferencial ... ..	0	0	1	3	1	1	2	2	2
3.7. Teología de la Educación ...	3	3	0	0	0	2	2	0	0
4.1. Orientación Escolar ... ..	0	0	1	3	0	0	1	1	1
4.2. Dirección y Supervisión ...	0	0	1	2	1	0	1	3	1
5.1. Cibernética ... ..	0	0	0	1	1	0	1	1	3
5.2. Psicología Social ... ..	0	0	1	3	0	1	1	2	2
5.3. Organización de Empresas...	0	0	1	2	1	0	1	3	0

2.4	2.5	2.6	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7	4.1	4.2	5.1	5.2	5.3	$\Sigma$
2	0	0	3	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	19
2	0	0	3	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	22
2	0	2	1	0	3	3	0	1	0	1	1	0	1	1	31
0	2	0	1	3	1	1	2	3	0	3	2	1	3	2	40
1	1	2	0	0	2	3	0	1	0	0	1	1	0	1	24
2	0	0	3	2	1	1	0	1	2	0	0	0	1	0	31
3	1	1	3	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	41
1	3	3	0	2	2	2	2	2	0	1	3	1	2	3	36
0	3	1	0	3	1	0	3	2	0	1	1	3	2	0	30
3	0	0	3	0	2	1	0	0	3	0	0	0	0	0	25
0	3	1	0	3	0	0	3	1	0	2	2	3	2	2	32
0	1	3	0	0	3	3	0	2	0	0	2	0	1	3	27
3	0	0	3	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	23
0	3	0	0	3	1	1	3	3	0	3	1	3	3	0	35
2	0	3	0	1	3	3	0	2	0	1	2	0	2	0	31
1	0	3	0	1	3	3	0	0	0	0	1	0	0	3	26
0	3	0	0	3	0	0	3	2	0	2	0	3	2	0	26
0	1	2	0	3	2	0	2	3	0	2	2	0	1	1	31
3	0	0	3	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	19
0	2	0	0	3	1	0	2	2	0	3	1	0	2	0	23
0	2	2	0	1	2	1	0	2	0	1	3	0	2	3	28
0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	0	0	3	0	0	19
0	2	1	0	3	2	0	2	1	0	2	2	0	3	2	30
0	2	3	0	0	0	3	0	1	0	0	3	0	2	3	25



$\Sigma$	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI
19	5	0	0	0	0	12	0	0	8	0	0
22	6	1	0	0	0	12	1	0	8	1	1
31	3	2	2	6	1	4	6	3	3	9	3
40	4	6	3	2	10	5	3	5	1	4	9
24	1	1	2	5	2	2	6	3	1	9	2
31	5	5	0	2	2	12	3	0	7	5	6
41	6	4	1	3	6	10	3	3	8	4	6
36	1	3	6	4	10	0	3	9	1	4	5
30	2	5	2	1	15	0	1	3	0	1	7
25	6	0	1	3	0	9	3	1	9	4	0
32	1	5	5	0	15	0	0	7	0	1	6
27	1	0	6	6	2	0	5	8	0	7	2
23	6	1	0	0	0	12	1	0	9	1	1
35	1	6	2	2	15	2	1	3	0	1	9
31	2	2	2	6	2	1	6	4	2	8	4
26	1	2	5	6	1	1	6	6	1	9	2
26	1	5	2	0	15	0	0	2	0	0	7
31	2	6	3	2	8	1	1	5	0	2	9
19	5	0	0	0	0	11	0	0	9	0	0
23	1	6	1	1	8	0	1	2	0	1	8
28	1	3	6	3	4	0	2	9	0	3	5
19	1	4	1	0	15	0	0	1	0	1	4
30	1	6	4	2	9	1	1	6	0	1	7
25	1	2	6	3	2	0	4	9	0	5	3

### 3. ANÁLISIS DIMENSIONAL DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

La estructura que propongo para enmarcar el contexto de las Ciencias de la Educación no es sino una más. Desde luego, responde a una concepción unitaria e interdisciplinaria.

Interesaría conocer los componentes conceptuales, las bases en torno a las cuales se estructuran las Ciencias de la Educación. Para ello, la técnica más eficaz en principio parecía el análisis factorial. La reducción de las disciplinas básicas a unos factores o componentes descriptivos podría proporcionarnos una visión sintética mediante un número más corto de categorías que disciplinas.

La mayor dificultad estribaba en la obtención de las posibles correlaciones entre cada par de materias. La complejidad que tal intento supondría lo hacía prácticamente inviable.

Un procedimiento más acorde con el contenido a analizar y con los posibles medios con que se contaba, podría ser el análisis dimensional.

En 1888, Fourier hace uso de un concepto semejante al de factor: la dimensión<sup>9</sup>.

La concomitancia entre vector, base del análisis factorial, y dimensión ha sido estudiada, por ejemplo, por Julio Palacios, en una obra clave para el estudio de la técnica del análisis dimensional y de sus campos de aplicación, especialmente en la Física<sup>10</sup>.

La aplicación del análisis dimensional a las ciencias humanas ha sido algoritmizada por Francisco Secadas<sup>11</sup>.

Las posibilidades del análisis dimensional son en todo simi-

<sup>9</sup> FOURIER, J. B., *Theorie analytique de la chaleur*, Gauthier-Villars, París, 1888.

<sup>10</sup> PALACIOS, J., *Análisis dimensional*, Espasa-Calpe, Madrid, 1964.

<sup>11</sup> SECADAS, F., *Análisis dimensional. Práctica del método* (Primer Grado). Ejemplar policopiado, sin lugar ni fecha de edición, 43 págs. SECADAS, F., *Análisis dimensional. Práctica del método* (Segundo Grado). Ejemplar policopiado, sin lugar ni fecha de edición, 24 págs.

lares a las del análisis factorial. La única diferencia estriba, sobre el modelo algorítmico de Secadas, en una mayor imprecisión.

Las ventajas fundamentales, la mayor facilidad de obtención y la mayor adecuación para trabajar con datos menos exactos, tales como un cálculo aproximativo o estimativo de afinidades.

Por estas razones, me decidí a utilizar el análisis dimensional.

El error mayor de imprecisión podría venir dado por una cuantificación de afinidades excesivamente subjetiva o aleatoria. Para evitar estos problemas, procedí a realizar una escala de valoración que permitiera analizar las afinidades. Esta escala hacía relación a tres niveles diferenciales de cada disciplina: contenidos, estructura interna y método científico.

Con esta triple valoración se procedió a examinar la afinidad de cada asignatura enunciada en el apartado anterior con todas las restantes.

El posible error de óptica que podría suponer una valoración subjetiva se intentó evitar mediante la discusión en grupo de las afinidades, discusión en la que participaron conmigo un profesor de la Universidad Pontificia de Salamanca, dos licenciados en Pedagogía, y cinco estudiantes de 5.º curso de Filosofía y Letras (Sección de Pedagogía) de la misma Universidad.

Aplicando con todo rigor el esquema de valoración, las afinidades conseguidas entre las materias eran cortamente significativas. En efecto, la similitud entre contenido, método y estructura se daba en contadísimas ocasiones, lo cual invalidaba el posible trabajo.

Para paliar este problema se sumó un nuevo rasgo al esquema: valoración global de la afinidad. Con estos cuatro rasgos en el esquema de valoración, las afinidades entre cada par de materias aparecen expresadas en el cuadro adjunto, en el que se indican también las dimensiones obtenidas en el primer grado, así como sus saturaciones, variable-eje en cada una (encerrada en un círculo) y variables discriminativas (encerradas en un cuadro).

El primer grado del análisis nos arroja las siguientes dimensiones:

#### Dimensión I:

Variable-eje: Pedagogía.

Variables discriminativas: ninguna.

Comunidad: Pedagogía, Filosofía, Historia de la Educación, Filosofía de la Educación; y con menor relieve (5 sobre 6 máximo) Teología, Antropología, Teología de la Educación.

#### Dimensión II:

Variable-eje: Psicología.

Variables discriminativas: Orientación Escolar y Psicología Social.

Comunidad: Psicología, Orientación Escolar, Psicología Social, Psicología de la Educación, Pedagogía Diferencial; y con menor relieve Didáctica, Tecnología de la Educación, Antropología, Didáctica Especial.

#### Dimensión III:

Variable-eje: Organización Escolar.

Variables discriminativas: ninguna.

Comunidad: Planificación Escolar, Dirección y Supervisión Escolar, Organización de Empresas; y con menor relieve Tecnología de la Educación, Economía de la Educación.

#### Dimensión IV:

Variable-eje: Sociología de la Educación.

Variables discriminativas: ninguna.

Comunidad: Sociología, Planificación Escolar, Economía de la Educación; y con 5 sobre máximo de 6, Economía.



### Dimensión V:

Variable-eje: Tecnología de la Educación.

Variables discriminativas: Didáctica, Didáctica Especial, Cibernética.

Comunidad: Didáctica, Tecnología, Didáctica Especial, Cibernética, Psicología de la Educación; y con 10 sobre máximo de 15, Organización Escolar y Psicología.

### Dimensión VI:

Variable-eje: Antropología.

Variable discriminativa: Teología.

Comunidad: Filosofía, Teología, Antropología, Filosofía de la Educación; con 11 sobre 12, Teología de la Educación, y con 10, Pedagogía.

### Dimensión VII:

Variable-eje: Sociología.

Variable discriminativa: ninguna.

Comunidad: Sociología, Economía, Sociología de la Educación, Economía de la Educación; y con 5 sobre 6, Planificación Escolar.

### Dimensión VIII:

Variable-eje: Dirección y Supervisión Escolar.

Variable discriminativa: ninguna.

Comunidad: Dirección y Supervisión Escolar, Organización Escolar, Organización de Empresas; y con 8 sobre 9, Planificación Escolar.

### Dimensión IX:

Variable-eje: Historia de la Educación.

Variable discriminativa: Teología de la Educación.

Comunidad: Historia de la Educación, Teología de la Educación, Filosofía de la Educación; y con 8 sobre 9, Pedagogía.

### Dimensión X:

Variable-eje: Economía.

Variable discriminativa: ninguna.

Comunidad: Sociología, Economía de la Educación, Economía; y con 8 sobre 9, Sociología de la Educación.

### Dimensión XI:

Variable-eje: Pedagogía Diferencial.

Variable discriminativa: ninguna.

Comunidad: Psicología, Psicología de la Educación, Pedagogía Diferencial; y con 8 sobre 9, Orientación Escolar.

El análisis de primer grado provoca, en este caso, ciertas reiteraciones en el contenido de algunas dimensiones que recomiendan la realización del segundo grado.

Analizando las variables de contacto en cada par de dimensiones obtenidas, y tras obtener el sumatorio de los puntos de afinidad, obtenemos la matriz dimensional de segundo grado, en la que, operando de igual forma que en el primer grado, se obtienen las cinco dimensiones de segundo grado.

Estas cinco dimensiones se analizan cualitativamente en los cuadros de constitución de dimensiones de segundo orden.

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	$\Sigma$	I'	II'	III'	IV'	V'
I	11	- 6	- 8	- 2	- 7	11	- 1	- 6	11	- 2	- 4	- 3	- 5	-10	33	7	-14
II	- 6	14	1	- 2	9	- 5	- 3	2	-14	- 2	11	5	- 7	25	-25	9	3
III	- 8	1	13	6	4	-13	4	13	-12	4	3	15	14	4	-33	4	26
IV	- 2	- 2	6	14	- 7	- 4	14	5	- 3	10	3	34	38	1	- 9	- 7	11
V	- 7	9	4	- 7	15	-14	- 9	3	-15	- 7	4	-14	-23	13	-36	15	7
VI	11	- 5	-13	- 4	-14	14	- 7	-13	14	- 4	- 6	-37	-15	-11	39	-14	-26
VII	- 1	- 3	4	14	- 9	- 7	14	4	1	13	0	30	41	- 3	- 7	- 9	8
VIII	- 6	2	13	5	3	-13	4	13	-10	3	3	17	12	5	-29	3	26
IX	11	-14	-12	- 3	-15	14	1	-10	15	- 2	-11	-26	- 4	-25	40	-15	-22
X	- 2	- 2	4	10	- 7	- 4	13	3	- 2	13	3	39	36	1	- 8	- 7	7
XI	- 4	11	3	3	4	- 6	0	3	-11	3	11	17	6	22	-21	4	6

- 3	5	15	34	-14	-37	30	17	-26	39	17
+ 2	12	1		9	-22		5	-22		11
12		- 3		- 4	-11		0	3		
		30		32			29			
		26					26			

ANALISIS DIMENSIONAL.  
SEGUNDO GRADO.

# DIMENSION I'

Dimensiones 1.º grado	Variable-eje	Discriminativas	Otras	Sat.	Sat. Máx.
IV	Sociología de la Educación	—	Sociología	6	6
			Planificación Es- colar	6	
			Economía de la Educación	6	
			Economía	5	
VII	Sociología	—	Economía	6	6
			Sociología de la Educación	6	
			Economía de la Educación	6	
			Planificación Es- colar	5	
X	Economía	—	Sociología	9	9
			Economía de la Educación	9	
			Sociología de la Educación	8	



# DIMENSION II'

Dimensiones 1.er grado	Variable-eje	Discriminativas	Otras	Sat.	Sat. Máx.
II	Psicología	Organización Es- colar Psicología Social	Psicología de la Educación Pedagogía Dife- rencial Antropología Didáctica Tecnología de la Educación Economía de la Educación	6 6 5 5 5 5	6
XI	Pedagogía Dife- rencial	—	Psicología Psicología de la Educación Orientación Es- colar	9 9 8	9

# DIMENSION III'

Dimensiones 1. <sup>er</sup> grado	Variable-eje	Discriminativas	Otras	Sat.	Sat. Máx.
I	Pedagogía	—	Filosofía Historia de la Educación Filosofía de la Educación Teología Antropología Teología de la Educación	6 6 6 5 5 5	6
VI	Antropología	Teología	Filosofía Filosofía de la Educación Teología de la Educación Pedagogía	12 12 11 10	12
XI	Historia de la Educación	Teología de la Educación	Filosofía de la Educación Teología Filosofía Pedagogía	9 8 8 8	9

#### DIMENSION IV'

Dimensiones 1.er grado	Variable-eje	Discriminativas	Otras	Sat.	Sat. Máx.
V	Tecnología de la Educación	Didáctica Didáctica Espe- cial Cibernética	Psicología de la Educación	15	15

# DIMENSION V'

Dimensiones 1. <sup>er</sup> grado	Variable-eje	Discriminativas	Otras	Sat.	Sat. Máx.
III	Organización Es- colar	—	Planificación Es- colar	6	6
			Dirección y Su- pervisión	6	
			Organización de Empresas	6	
			Economía de la Educación	5	
			Tecnología de la Educación	5	
VII	Dirección y Su- pervisión	—	Organización Es- colar	9	9
			Organización de Empresas	9	
			Planificación Es- colar	8	



Los cuadros analíticos son suficientemente explicativos. A modo de síntesis podemos constatar la presencia, en la estructura en las Ciencias de la Educación de cinco dimensiones de estudio y consideración de la problemática de tales ciencias:

1. *Dimensión macroestructural*, que se agrupa en torno a la Economía, la Sociología y la Sociología de la Educación, junto con la Economía de la Educación y la Planificación Escolar. En ella se encuentran reflejadas las consideraciones a alto nivel gerencial de las operaciones que tienden a dotar de una estructura básica, de un marco dinámico de referencia, al proceso educativo. Implica a las dimensiones IV, VII y X de primer orden.

2. *Dimensión psicosocial*, alrededor de la Psicología y la Pedagogía Diferencial, incluyendo también a la Organización Escolar, Psicología Social, Psicología de la Educación, Pedagogía Diferencial, Antropología, Didáctica, Tecnología de la Educación, Economía de la Educación y Orientación Escolar. La línea explicativa común a esta serie de disciplinas se centra en los datos componentes precitados: lo psicológico y lo social.

3. *Dimensión especulativa*, Pedagogía, Antropología e Historia de la Educación son las variables-eje de las dimensiones I, VI y XI de primer grado. Teología, Teología de la Educación, Filosofía, Historia de la Educación y Filosofía de la Educación son las disciplinas que la constituyen. Son las que forman parte del «marco de referencia» inicial, así como alguno de sus sectores aplicativos. Supone el planteamiento a un alto nivel de abstracción de la problemática educativa, y existe una relativa unidad metódica en su planteamiento. La reflexión, sobre los grandes problemas educativos, sería su más directa interpretación.

4. *Dimensión de comunicación*, en la que, con la variable-eje de la Tecnología de la Educación, se integrarían la Didác-

tica General y Especial, la Psicología de la Educación y la Cibernética. La constante de estas disciplinas es la preocupación por la transmisión de las pautas de comportamiento que, en último término, constituye los procesos de enseñanza.

5. *Dimensión organizativa*, con Organización Escolar y Técnicas directivas y de supervisión como aspectos centrales, y Organización de Empresas, Planificación Escolar, Economía de la Educación y Tecnología de la Educación como disciplinas interconexas.

Su concomitancia con la dimensión 1 es clara, al menos en lo conceptual. Su matización vendría dada por el ámbito de aplicación. En la dimensión V los problemas se plantean a nivel de unidad operativa, de centro escolar, frente al carácter gerencial de la dimensión 1.

Así se ha podido pasar de una estructura inicial de carácter formal, a un agrupamiento por contenidos, a través de las afinidades estimadas inicialmente.

#### 4. EL SENTIDO DE UNA «INTRODUCCIÓN»

Los matices que definen a una Introducción a las Ciencias de la Educación se encuentran connotados en gran manera por la interpretación que se da a la Educación, y como consecuencia de esta interpretación, por la íntima estructura y relación de las Ciencias comprendidas.

El sentido de una «Introducción» puede también ser múltiple. Es necesario precisar qué se entiende por Introducción como determinante de las Ciencias de la Educación.

Resulta provechoso, en esta cuestión un planteamiento inicial de carácter lingüístico, que permita recoger las dimensiones y acepciones del término en cuestión.

Examinando las seis acepciones que da el *Diccionario de la*

*Real Academia*<sup>12</sup> y los veinticuatro sinónimos que proporciona Casares<sup>13</sup>, se han seleccionado seis caracterizaciones que podrían marcar distintas valoraciones de una introducción en tanto en cuanto responden a posibles perspectivas de las Ciencias de la Educación. Estas caracterizaciones son:

1. Introducción-preámbulo.
2. Introducción-familiarización.
3. Introducción-impregnación.
4. Introducción-disposición operativa.
5. Introducción-inmersión.
6. Introducción-obertura.

### *Introducción-preámbulo*

Un preámbulo hace referencia a una materia concreta, pero sin entrar plenamente en ella.

Los objetivos que a una Introducción a las Ciencias de la Educación se pueden asignar, desde esta perspectiva, deberían venir dados por un intento de homogeneizar el nivel inicial de aquellos alumnos que pretendieran continuar después estudios hacia dichas ciencias.

El carácter fundamental de la asignatura sería propedéutico, no versando sobre contenidos específicamente educativos, sino sobre el marco de referencia.

Este sentido de preámbulo tenía para Herbart la Filosofía práctica y la Psicología, que da por supuestas para desarrollar su *Bosquejo de la Pedagogía*.

El planteamiento actual de una introducción-preámbulo supondría centrar la atención en las áreas de conocimientos que

---

<sup>12</sup> Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua Española*, Espasa-Calpe, Madrid, 1970.

<sup>13</sup> CASARES, J., *Diccionario Ideológico de la Lengua Española*, Gustavo Gili, Barcelona, 1966.

constituyen, lo que antes he llamado marco de referencia. Dentro de este marco podríamos distinguir tres niveles de actualización del mismo, respondiendo a una visión clásica del proceso educativo, una visión realista del presente, y por último, como fruto de la función anticipadora de toda educación, una visión prospectiva.

La visión clásica de una introducción-preámbulo se centraría sobre la Filosofía, la Psicología, la Historia y, quizá, la Teología. Intentaría situar así, en estos fundamentos, la plataforma común para lanzarse homogéneamente a la consecución de una información equilibrada y basada en los mismos pilares.

Pero hoy día parecería insuficiente esta perspectiva. Los datos de la realidad social, y económica son insoslayables.

Sin embargo, no se puede olvidar que la educación es fundamentalmente proyecto. Una visión prospectiva no puede ignorar el peso específico que, en todas las ciencias del hombre, poseen materias y áreas tales como la Cibernética, la Dinámica de Grupos, etc.

La perspectiva más completa de una introducción-preámbulo a las Ciencias de la Educación sería el tratamiento suficiente y comprensivo de estos tres niveles en aquellos núcleos que en cada materia constituyeran conceptos-clave en el análisis y estudio del hecho educativo <sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Se podrían decir múltiples ejemplos de «introducciones-preámbulos» en el mismo campo de las Ciencias de la Educación. Quizá uno de los más claros lo constituya, por ejemplo, ARRANZ FRAILE, J., *Didáctica de Física y Química*, Anaya, Salamanca, 1969.

No es sino un ejemplo de los muchos que en este campo cabrían localizar. Veamos simplemente los epígrafes de un capítulo cuyo título es «didáctica de los fenómenos caloríficos».

1. Temperatura: termómetros.—2. Escalas de temperaturas.—3. Dilatación lineal.—4. Dilatación superficial.—5. Dilatación cúbica.—6. Aplicaciones (no aplicaciones didácticas, sino físicas de lo estudiado).—7. Dilatación de líquidos.—8. Dilatación anormal del agua.—9. Calor.—10. Cantidad de calor.—11. Método de mezclas.—12. Cambios de estado.—13. Fusión y solidificación.—14. Vaporización.

Realmente el contenido, escuetamente físico, sin ningún matiz didáctico pese a su título, responde a una introducción-preámbulo.



Las limitaciones de una introducción-preámbulo podrían venir dadas por una doble vía. De una parte exigiría una continua revisión de las materias que integran el campo de dicho preámbulo, dado el carácter de interdisciplinaridad que revisten las Ciencias de la Educación. Por otro lado, el marco de referencia pierde el enorme valor que tenía en una enseñanza intuitiva, para convertirse en meros sectores aplicativos de otras disciplinas en la enseñanza algorítmica.

### *Introducción-familiarización*

Esta reducción de un marco de referencia con entidad propia a un sector aplicativo de otras disciplinas constituye la esencia de una introducción-familiarización. Los rasgos más operativos o más usuales del contexto interdisciplinario que son básicos para una interpretación del fenómeno educativo, obtenidos mediante un proceso de reducción y delimitación de contenidos, constituiría su contenido.

En su enfoque general se diferencia en poco de la introducción-preámbulo, tan sólo en su carácter, menos científico y más operativo.

Como dimensión única de una «Introducción a las Ciencias de la Educación» no parece excesivamente adecuada, por su carácter elemental. Pero en determinadas materias conexas a la problemática educativa sería interesante esta dimensión <sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Es difícil localizar alguna obra-tipo de introducción-familiarización en áreas educativas. Los «Diccionarios de Pedagogía» responden a un criterio de cierta exhaustividad, no hay en ellos reducción voluntaria a un mínimo.

En otros campos encontramos dos tipos bien definidos, con características muy concretas. L. COUFFIGNAL, en *La Cibernética* (A. Redondo, Barcelona, 1969), presenta una forma escueta y simple: el glosario o vocabulario comentado.

La forma más utilizada es la de la síntesis algorítmica básica. Así, las nociones básicas de topología necesarias para el Pert en KAUFFMAN, A., y DESBAZEILLE, G., *Método del Camino Crítico*, Sagitaria, Barcelona, 1965, o las nociones sobre álgebra de matrices en KLEIN, L. R., *Manual de Econometría*, Aguilar, Madrid, 1960.



### *Introducción-disposición operativa*

Su sentido más directo, su más clara acepción, vendría dada por el término «adiestramiento». Preparación inmediata para la eficacia en la acción sería el objetivo de una «Introducción» así concebida.

El contenido, en este enfoque, estaría constituido principalmente por descripciones de técnicas de trabajo educativo y por su correspondiente entrenamiento.

Cabría la duda de su carácter científico. Pero, naturalmente, tal carácter vendría dado en función del rigor en la preparación para la acción. Por otra parte, podría constituir una base experimental interesante como apoyo inicial de un método inductivo.

Su principal dificultad estriba en la posibilidad de integrar este esquema de forma total en un currículo que no pretendiera una excesiva especificidad profesional hacia la docencia. Cabe decir, al igual que en el caso de una introducción-familiarización, que en determinadas áreas su utilización puede ser interesante <sup>16</sup>.

### *Introducción-impregnación*

Su objetivo central se asentaría en un desarrollo de actitudes positivas hacia la materia de estudio, y la mentalización

---

<sup>16</sup> En el área de los medios audiovisuales se pueden encontrar ejemplos claros de esta introducción-adiestramiento. La producción bibliográfica americana, en su mayor parte responde a un criterio de introducción-disposición operativa. Tal sentido tienen, por ejemplo:

— WITTICH, W. A., y SCHULLER, Ch. F., *Audio-Visual Materials. Their Nature and Use*, Harper-Brothers, Pub. New York, 1953.

— DALE, F., *Métodos de Enseñanza Audiovisual*, Reverté, México, 1964.

En España y en la misma línea, tenemos:

— NAVARRO HIGUERA, J., y MALLAS CASAS, S., *Los medios audiovisuales en la escuela*, CEDODEP, Madrid, 1967.

En este tipo de obras sus problemas se resuelven en una línea de simple descripción empírica. Sin embargo, la superación de este simple esquema se encuentra basado en estos mismos criterios, en ROSSI, P. H., y BIDDLE, G. J., *Los nuevos medios de comunicación en la enseñanza moderna*, Paidós, Buenos Aires, 1970, y sobre todo, en las obras citadas más atrás de René la Borderie.

inicial que permitiera integrar desde el principio, mediante un dinamismo sinérgico, todas aquellas áreas y disciplinas que podrían tal vez ser atraídas al terreno educativo.

Su contenido, dado el carácter marcadamente abierto y divulgador, multidimensional, habría de ser continuamente adaptado a las circunstancias. Quizá una forma eficaz de tomar contacto con estas circunstancias sería una encuesta a los alumnos tras una exposición previa.

La eficacia de esta decisión del grupo ha sido contrastada en el C.O.U. experimental del I.C.E. de Salamanca, en varias asignaturas.

Un inconveniente posible puede ser la dispersión y la ausencia de coordinación, causada por la falta de tiempo para programar entre el momento de la decisión del grupo y el comienzo de las actividades.

Pese al objetivo primordialmente afectivo que se pretende el inconveniente, desde una perspectiva realista, puede ser grave<sup>17</sup>.

### *Introducción-obertura*

El objetivo principal sería transmitir una información, lo más completa posible, sobre el estado de las diversas cuestiones y problemas que tiene planteados la educación.

De este modo su contenido sería una recapitulación y síntesis de los problemas educativos y las soluciones alcanzadas.

De alguna manera esta síntesis *a priori* para el alumno supondría una Introducción a la Pedagogía más que una Introducción a las Ciencias de la Educación. Su problemática quedaría definida por una síntesis o acotación a nivel de mínimos exigibles de los contenidos de una Pedagogía General.

---

<sup>17</sup> Introducción-impregnación son, en buena parte, SERVAN SCHREIBER, J. J., *El desafío americano*, Plaza-Janés, 1969; PLANQUE, B., *Máquinas de enseñar*, Plaza-Janés, Barcelona, 1970.

Aparte de esta reducción, otro inconveniente de su estructura sería el de constituir una «corpus» relativamente cerrado, en el que las aportaciones que continuamente llegan a la educación no tendrían cabida de sino como problemas y soluciones.

Parece obligado montar este esquema sobre una base científica de predominio metodológico deductivo<sup>18</sup>.

### *Introducción-inmersión*

Una vía de acercamiento a un núcleo de problemas puede ser la de incardinarse rápidamente en el centro de dichos problemas de forma operativa, y, tras patentizar tales situaciones, demandar la ayuda necesaria a otras disciplinas.

El objetivo de esta introducción-inmersión sería doble: dar un tratamiento sistemático y vital a los problemas educativos, y desarrollar una actitud de apertura en las técnicas educativas que evite en el futuro problemas derivados de la inercia de las estructuras escolares en cuanto a la aceptación de nuevas técnicas.

Así enfocada, una Introducción a las Ciencias de la Educación podría parecer que también se asemejaría a una Introducción a la Pedagogía. La diferencia se patentiza aún más si observamos tanto su contenido como su método.

Su contenido implicaría, desde el nexo o problema motivador inicial un recorrido sintético por las disciplinas que tuvieran sentido aportador. Enfrentarse al problema de la comunicación interindividual sin hacer alusión a la problemática de la comunicación de información en la cibernética no sería adecuado en esta «Introducción», si bien en una Pedagogía podría ser no considerada.

---

<sup>18</sup> Dos ejemplos de «introducción-obertura» lo constituyen, MIALARET, G., *Introducción a la Pedagogía*, Vicens-Vives, Barcelona, 1966; PLANCHARD, B., *La Pedagogía Contemporánea*, Rialp, Madrid, 1961. La estructura de esta última responde con toda exactitud a este concepto. La segunda parte (págs. 131-195) es la que con mayor claridad lo recoge.

En cuanto al método, exigiría un tratamiento predominantemente inductivo. La posible solución al problema concreto planteado se abriría, inductivamente, a soluciones generalizadas.

Tras este análisis se pueden estructurar estas variadas dimensiones en categorías.

1. «Introducciones» cuyo objetivo es la transmisión de una información puramente cognoscitiva.
  - 1.1. Información relativa al marco de referencia.
    - 1.1.1. Marco de referencia exhaustivo: introducción-preámbulo.
    - 1.1.2. Marco de referencia aplicado, introducción-familiarización.
  - 1.2. Información relativa al «corpus» educativo.
    - 1.2.1. «Corpus» cerrado y sintético: introducción-obertura.
    - 1.2.2. «Corpus» como problemas a solucionar: introducción-inmersión.
2. «Introducciones» cuyo objetivo no es transmisión de información puramente cognoscitiva.
  - 2.1. Actividades: Introducción-impregnación.
  - 2.2. Psicomotricidad: Introducción-disposición operativa.

## 5. DETERMINANTES DE LA «INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN»

De los seis tipos esquemáticos de «Introducciones» examinadas habrá que optar por alguno de ellos.

En esta opción es necesario considerar tres «sistemas de



filtro» que ayudarán a decantar el sentido más aproximativo. Tales sistemas de filtro son:

1) La dimensionalidad primordial del proceso educativo como proceso de comunicación.

2) La íntima estructura de las Ciencias de la Educación, agrupadas en nuestro estudio anterior en cinco núcleos bien caracterizados: especulativo, macroestructural, organizativos, psicosocial y comunicativo.

3) El sentido de la asignatura en el actual contexto de un plan de estudios de una universidad concreta.

Este tercer «filtro» debe ser concretado.

La «Introducción a las Ciencias de la Educación» se ubica en el contexto de un plan de estudios del primer ciclo universitario —Diploma— caracterizado por la orientación hacia la docencia.

El sentido primordial del Diploma, tal como aparece definido en la Ley General es la enseñanza como profesionalización. Sin embargo, la capacitación profesional de los Diplomados para la enseñanza se realizará en los Institutos de Ciencias de la Educación. Podría, por tanto, pensarse en una posible situación de conflicto o solapamiento de conocimientos entre la Introducción a las Ciencias de la Educación y los cursos impartidos en los mencionados Institutos.

La urgencia de una capacitación profesional obliga, en el mayor número de los casos, a que los Cursos de Formación del Profesorado se enfoquen hacia lo que he llamado introducción-disposición operativa. Los cursos desarrollados hasta ahora tienen fundamentalmente este carácter.

Este problema invalida, o al menos hace cortamente recomendable el enfoque de introducción-adiestramiento.

La introducción-impregnación, de contenido fundamentalmente actitudinal, podría ser desarrollada en algún caso, pero no parece adecuada dado el nivel teórico de estos alumnos de Diploma. Pero sería conveniente, en el contexto del curso global conceder un margen de posibilidades, sea como activi-



dad común, sea como actividad de seminario, a esta faceta, y permitir la determinación de algunos temas a los alumnos.

Sin embargo, el núcleo central de la disciplina habría de estar vertido hacia las «Introducciones» cuyo objetivo principal es impartir una información.

Dentro de las cuatro así englobadas, cabe descartar en un principio la introducción-preámbulo. Aparte de su corta especificidad, los Departamentos de Filosofía, Sociología, Psicología e Historia de las distintas universidades ofrecen este contexto básico. Produciría inútiles repeticiones que no contribuirían a nada.

La Introducción-obertura, desde una perspectiva didáctica, debería ser el colofón de las Ciencias de la Educación, como maduración y síntesis *a posteriori*, que no *a priori*. Un epítome de Pedagogía General, aparte de traicionar el sentido de «Ciencias de la Educación» convirtiéndola en «Ciencias de la Educación», resultaría contraproducente desde la perspectiva de una eficacia en la integración de disciplinas cercanas.

Una introducción-familiarización, algoritmizada y operativa, restringiendo sus contenidos a las necesidades reales, tampoco tendría especial relieve como enfoque único. Convertiría a la asignatura en una colección de normas y recetas. Pero en ocasiones puede resultar eficaz contar con este planteamiento en temas tangenciales, pero de interés: PERT, estadística, etc.

Y es, por fin, la introducción-inmersión la que, desde mi punto de vista, debería constituir el eje de la programación de la Introducción a las Ciencias de la Educación. Incardinarse en un problema, plantearlo con dimensiones realistas, y desde allí abordar la constelación de rasgos, posibilidades y dificultades que integran el proceso educativo, con una referencia muy específica a la variable controlada: la enseñanza.

Al lado de este núcleo, no olvidar el matiz de impregnación y de familiarización, que debería provocar, como final, un esquema básico cercano a la introducción-obertura, pero más abierto.